ವಾಸ್ತವಾಂಶಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ಭಾವನೆಗಳು: ಭಾರತದ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಹಿತ್ಯ ಬೋಧನೆ

ಶೆಫಾಲಿ ಶ್ರೀವಾಸ್ತವ

ಪೀಠಿಕೆ

ಪುರ್ವೆಸ್ (Purves) (1972)ರ ಪ್ರಕಾರ, ಸಾಹಿತ್ಯವು, "ಒಬ್ಬ ಓದುಗ ಅಥವಾ ಓದುಗ ಸಮೂಹವು ರಸಾಭಿಜ್ಞತೆಯಿಂದ ಓದುವುದು ಅಗತ್ಯವೆಂದು ಭಾವಿಸುವ ಪಠ್ಯಗಳ ಸಂಚಯವನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ". ಅವರು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ಹಾಗೆ, ಸಾಹಿತ್ಯವು "ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಾಧಾರಿತವಾದ ಮತ್ತು ಆಶು ಅಭಿನಯದ - ಈ ಎರಡೂ ಬಗೆಯ ರಂಗಭೂಮಿ, ಸಿನೆಮಾ, ದೂರದರ್ಶನ, ನಾಟಕ ಮತ್ತು ಘಟನೆಗಳನ್ನೆಲ್ಲ" ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಒಂದು ಪ್ರವರ್ಗ.

ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಆಗಮನಕ್ಕೂ ಮೊದಲು ಕಥೆ ಹೇಳುವುದೇ ಮನರಂಜನೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿತ್ತು. ಕಥೆಯ ಮೂಲಕ ಜನರು ದೂರ ದೇಶಗಳ, ಜೀವನಮೌಲ್ಯಗಳ ಕುರಿತು ಅರಿಯುತ್ತಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಜನರು ಮತ್ತು ಜೀವನದ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಅರಿವು, ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು. ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಆಗಮನದೊಂದಿಗೆ ಸಾಹಿತ್ಯವು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಕಾಲಘಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿ ಬೇರೆ ಬೇರೆಯಾಗಿಯೇ ಪರಿಭಾವಿಸಲಾಗಿದೆ. ಅಭಿಜಾತ ಯುಗದಲ್ಲಿ ಗ್ರೀಕ್ಸ್ ಅವರಿಗೆ ಸಾಹಿತ್ಯವು ಜನರಿಗೆ ನೈತಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಸಾಧನವಾಗಿತ್ತು. ಪ್ಲೆಟೋ ತನ್ನ ಮೂಲ ಕೃತಿಯಾದ *The Republic (ದಿ ರಿಪಬ್ಲಿಕ್)* ನಲ್ಲಿ ಸೋದ್ದಿಶ್ಯವಲ್ಲದ ಕಾವ್ಯವು ನಿರುಪಯುಕ್ತವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿದ. ನವ ಅಭಿಜಾತ ಯುಗದ ಪೋಪ್ ಮತ್ತು ಜಾನ್ಸನ್ ನಂತಹವರು ಜನಾಭಿರುಚಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಸಾಹಿತ್ಯವು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಪಾತ್ರವಹಿಸುತ್ತದೆಂದು ನಂಬಿದ್ದರು. ಎಮಿಲಿ ಬ್ರಾಂಟೆಯಂತಹ ಅಪವಾದಗಳಿದ್ದವಾದರೂ, ವಿಕ್ಟೋರಿಯನ್ ಶಿಷ್ಟತೆಯು ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ಸಾಹಿತ್ಯವನ್ನು ನೈತಿಕತೆಯನ್ನು ಬೋಧಿಸಲು, ಸಮಾಜಕ್ಕೆ ನೀತಿ ಸಂಹಿತೆಯೊಂದನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಬಳಸಿಕೊಂಡಿತು. ಹತ್ತೊಂಬತ್ತನೆಯ ಶತಮಾನದಲ್ಲಿ ವಾಲ್ಟರ್ ಪೇಟರ್ ಸೌಂದರ್ಯಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ತರಲು ಈ ಆಲೋಚನಾ ಕ್ರಮದಿಂದ ತನ್ನನ್ನು ದೂರ ಮಾಡಿಕೊಂಡನು.

ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಶತಮಾನಗಳ ವಿದ್ವಾಂಸರು ಸಾಹಿತ್ಯದೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದು ನಮ್ಮ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ಅದಕ್ಕೆ ಕೇಂದ್ರೀಯವಾದ ಸ್ಥಾನವಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನೇ ಎತ್ತಿ ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಮಾಧ್ಯಮಗಳು ಬರುವುದೊಂದಿಗೆ ಸಾಹಿತ್ಯವು ಸರ್ವರಿಗೂ ಸುಲಭವಾಗಿ ಲಭ್ಯವಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ಕಾಲಾಂತರದಲ್ಲಿ ಬರವಣಿಗೆಯ ವಿಭಿನ್ನ ಪ್ರಕಾರಗಳೂ ರೂಪಗಳೂ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿವೆ. ಸ್ವತಃ ಇಪ್ಪತ್ತನೆಯ ಶತಮಾನವೇ ಸಾಹಿತ್ಯದ ವಿವಿಧ ಪ್ರಕಾರಗಳ ಉದಯಕ್ಕೆ ಸಾಕ್ಷಿಯಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಇದು ಪಯಣದ ಅಂತ್ಯವಲ್ಲವೆಂದು ನಮಗೆಲ್ಲ ಗೊತ್ತೇ ಇದೆ.

ಸಾಹಿತ್ಯಕ ವಿಮರ್ಶೆಯ ಆದಿ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು

ಸಾಹಿತ್ಯ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಭಾವಿಸಿದ ನವ್ಯ ವಿಮರ್ಶೆ ಎಂಬ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಪಠ್ಯಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆಯಲ್ಲಿ ನಂಬಿಕೆಯಿಟ್ಟಿತ್ತು. ನವ್ಯ ವಿಮರ್ಶಕರ ಪ್ರಕಾರ ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥವು ಪಠ್ಯದಲ್ಲೇ ವಿಹಿತವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಓದುಗನ ಪಾತ್ರವು ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ಪೂರಕದ್ದಾಗಿದ್ದಿತು. ವಸ್ತುನಿಷ್ಠತೆಯ ಮೇಲೆ ಒತ್ತು ನೀಡಿದ ನವ್ಯ ವಿಮರ್ಶಕರು ಲೇಖಕನ ಜೀವನಚರಿತ್ರಾತ್ಮಕ ವಿವರಗಳು, ಆ ಕಾಲದ ಸಮಾಜೋ-ಚಾರಿತ್ರಿಕ ಪರಿಸರ, ಪರಿಧಿಯಲ್ಲೋ ಅದಕ್ಕೂ ಆಚೆಯೋ ಇರುವ ಓದುಗ ಇತ್ಯಾದಿ ಕೃತಿಬಾಹಿರವಾದ ಎಲ್ಲಾ ವಿಧದ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಿ ಪಠ್ಯದ ಅವ್ಯೈಯಕ್ತಿಕವೂ "ಸ್ವರೂಪಗತ"ವೂ ಆದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನಷ್ಟೇ ಅಪೇಕ್ಷಿಸಿದರು. ಸಾಹಿತ್ಯ ಕೃತಿಯು ತನ್ನ ಅರ್ಥವನ್ನೆಲ್ಲ ತನ್ನೊಳಗೇ ಇಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುವ ಸ್ವಯಂಪೂರ್ಣ ರಚನೆ ಎಂದು ನಂಬಲಾಗಿತ್ತು. ಈ ರೂಢಮಾದರಿಯು ಪಠ್ಯದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಅದರ ಪ್ರಕಾರದ ವರ್ಗೀಕರಣ, ಸಾಹಿತ್ಯಕ ಕೃತಿ ರಚನೆಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ, ಛಂದೋರೂಪಗಳು, ಅಲಂಕಾರಿಕ ನಿರೂಪಣೆಯ ವಿನ್ಯಾಸಗಳು, ರೂಪಕಗಳು ಮುಂತಾದವನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಅಗತ್ಯವಾಗಿಸಿತ್ತು. ರಷ್ಯನ್ ರೂಪನಿಷ್ಠಕರು (Russian Formalists) ಸಾಹಿತ್ಯದ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನು ಬಳಸಲು ಹೆಚ್ಚು ಆಸಕ್ತರಾಗಿದ್ದರು. ಸಾಹಿತ್ಯವು ದಿನಬಳಕೆಯ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಭಾಷೆಯನ್ನು ರೂಪಾಂತರಿಸಿ ವರ್ಧಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಅವರು ಹೊಂದಿದ್ದರು, ಮತ್ತು ಅದರ ವಿಷಯವಸ್ತುಗಿಂತ ಸಾಹಿತ್ಯಕ ರೂಪಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡಿದರು.

ವಾಚಕ-ಸ್ಪಂದನ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು

ನಂತರ, ತತ್ತ್ವಶಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳ ಹೊಸ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳ ಬೆಳಕಿನಲ್ಲಿ, ವಾಚಕ-ಸ್ಪಂದನ ವಿಮರ್ಶೆಯು ನವ್ಯ ವಿಮರ್ಶೆಯ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಆಕ್ರಮಿಸಿಕೊಂಡಿತು. ವಾಚಕರ ಪಾತ್ರದ ಕಡೆ ಮೊದಲು ಗಮನಸೆಳೆದ ರೊಸೆನ್ಬ್ಲಾಟ್ (Rosenblatt) (1938) ವಾಚಕ-ಸ್ಪಂದನ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಪ್ರವರ್ತಕರಾಗಿದ್ದರು. ವಾಚನಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಓದುಗನ ಸಕ್ರಿಯ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಅವರು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಿದರು; ಓದುಗ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯದ ನಡುವಿನ "ಕೊಡುಕೊಳುಗೆ"ಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅರ್ಥವು "ನಿರ್ಮಾಣ"ವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳುವುದರ ಮೂಲಕ ರೊಸೆನ್ಬ್ಲಾಟ್ ಪಠ್ಯ ಮತ್ತು ಓದುಗರಿಬ್ಬರೂ ಅರ್ಥನಿರ್ಮಾಣದಲ್ಲಿ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಎತ್ತಿ ತೋರಿಸಿದರು. ಜೊತೆಗೆ, ಸಾಹಿತ್ಯ ಕೃತಿಯೊಂದನ್ನು ಓದುವಾಗ ಓದುಗನಲ್ಲಿ ಮೂಡುವ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅನುಭವಗಳನ್ನು "ಭ್ರಮೆ"ಗಳೆಂದು ಮತ್ತು ಅವು ಓದುಗನ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಅಸ್ಫುಟಗೊಳಿಸುತ್ತದೆಯೆಂದು ಈ ಹಿಂದೆ ತಿರಸ್ಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದನ್ನು ರೊಸೆನ್ಬ್ಲಾಟ್ ಅವುಗಳ ಉಪಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಮಾನ್ಯಮಾಡಿದರು. ಮುಂದೆ ಫಿಶ್ (Fish) (1970) ಸಹಿತ ಪಠ್ಯದ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠತೆ ಎಂಬುದೇ ಒಂದು ಭ್ರಮೆಯೆಂದು ಬರೆದರು. "ಭಾವಾಭಿವ್ಯಂಜಕ ಭ್ರಮೆ (affective fallacy)"ಯನ್ನು ಮಾನ್ಯಮಾಡುತ್ತಾ ಓದುಗರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ಸ್ಪಂದನಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸುವುದರ ಪರವಾಗಿ ವಾದಿಸಿದರು. ಫಿಶ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ಓದಿನ ಕ್ರಿಯೆಯ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಆ ಕ್ರಿಯೆಯ ಮೂಲಕ ಓದುಗನು ಪಠ್ಯದೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುವುದರಿಂದಲೇ

ಅರ್ಥ ನಿರ್ಮಾಣ ಆಗುತ್ತದೆ. ಯಾವುದೇ ಸಾಹಿತ್ಯ ಕೃತಿಗೂ ಒಂದು "ನಿಜವಾದ" ಅಥವಾ "ಕೊನೆಯ" ಅರ್ಥವಿರುವುದೆನ್ನುವುದನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸಿ, ಅವರು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಸ್ಪಂದನವು ಸಮಾನವಾಗಿ ಸ್ವೀಕಾರಾರ್ಹವೆಂದು ವಾದಿಸುವ ಮೂಲಕ ವಿವಿಧ ಕಾಲಘಟ್ಟಗಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಓದುಗರ ಬಹುವಿಧದ ಸ್ಪಂದನಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶ ಕಲ್ಪಿಸಿದರು. ಐಸೆರ್ (Iser) (1992) ಓದುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ದೃಶ್ಯತ್ವವಿಜ್ಞಾನ (phenomenology) ಮಸೂರದ ಮೂಲಕ ನೋಡಿ ಸಾಹಿತ್ಯ ಕೃತಿಯನ್ನು ಕಲಾತ್ಮಕ ಧ್ರುವ ಮತ್ತು ಕಲಾನುಭವ ಧ್ರುವ – ಹೀಗೆ ಎರಡು ಧ್ರುವಗಳಿರುವ ರಚನೆ ಎಂದು ವರ್ಣಿಸಿದರು. ಕಲಾತ್ಮಕವೆಂಬುದು ಲೇಖಕನ ಸೃಷ್ಟಿಸಿದ ಪಠ್ಯವಾದರೆ, ಕಲಾನುಭವವು ವಾಚಕನು ಓದುವ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ದೊರಕಿಸಿಕೊಂಡ ಅನುಭವವಾಗಿದೆ.

ಸಾಹಿತ್ಯಕ ಕೃತಿಯೊಂದನ್ನು ಓದುವಾಗ ಓದುಗನ ಭಾವನೆಗಳ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಸ್ವಾಗತಿಸುವ ರೊಸೆನ್ಬ್ಲಾಟ್ (1938) ಓದುಗನ ವಯಸ್ಸು, ಅನುಭವ, ಸ್ವಭಾವ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆ, ಲಿಂಗ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಹಾಗೂ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಚರಿತ್ರೆಗಳು ಸಹಿತ ಪಠ್ಯವೊಂದನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಪಾತ್ರವಹಿಸುತ್ತೆಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದರು. ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ಓದುಗರೇನೂ ಯಾವುದಕ್ಕೂ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲದ ಯಾರೊಂದಿಗೂ ಸಂಪರ್ಕವಿಲ್ಲದ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ಬದುಕುತ್ತಿರುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಈ ಕಾರಣದಿಂದ, ಅವರ ಜೀವನ ಅಥವಾ ಪಠ್ಯದ ಗ್ರಹಿಕೆ ಹಾಗೂ ಅರ್ಥವಿವರಣೆಗಳೂ ಕೂಡ ಹಾಗೆಯೇ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲದಂತವುಗಳಲ್ಲ. "ನಿಲುವು" ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ರೊಸೆನ್ಬ್ಲಾಟ್ (1980) ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದುವಾಗ ಓದುವ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿ ಓದುಗರು ಎರಡು ರೀತಿಯ ನಿಲುವುಗಳನ್ನು – ಬಹಿರ್ವಾಹಿ ನಿಲುವು ಮತ್ತು ಅಂತರ್ವಾಹಿಯಾದ ರಸಾಭಿಜ್ಞ ನಿಲುವು - ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ ಎಂದು ಅವರು ವಾದಿಸಿದರು. ಪಠ್ಯದಿಂದ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಓದಿನ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿದ್ದಾಗ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಬಹಿರ್ವಾಹಿ ನಿಲುವನ್ನು ತಾಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ಬಹಿರ್ವಾಹಿ ನಿಲುವಿಗೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾದುದು ಅಂತರ್ವಾಹಿಯಾದ ರಸಾಭಿಜ್ಞ ನಿಲುವು, ಇದರಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯದಿಂದ ಹೊರತೆಗೆಯಲಾದ ವಾಸ್ತವಾಂಶಗಳಿಗಿಂತ ಓದುಗನ ಪಠ್ಯವಾಚನದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅವನ ಜೀವಂತ ಅನುಭವ, ಅದರ ಗುಣಮಟ್ಟ, ಅದು ಹುಟ್ಟಿಸಿದ ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ಓದುಗನ ಮನೋಮಂಡಲದಲ್ಲಿ ಕಿಕ್ಕಿರಿಯುವ ವಿಚಾರಗಳು ಮತ್ತು ಚಿತ್ರಣಗಳು– ಇವುಗಳ ಮೇಲೆಯೇ ಲಕ್ಷ್ಯವಿಟ್ಟಿರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ರೊಸೆನ್ಬ್ಲಾಟ್ ಸಾಹಿತ್ಯಕ ಕೃತಿಯ ಯಾವ ಓದೂ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಬಹಿರ್ವಾಹಿಯೊ ಅಥವಾ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ರಸಾಭಿಜ್ಞವೊ ಆಗಿರಲಾರದು; ಎರಡೂ ನಿಲುವುಗಳು ಒಂದು ಅವಿಚ್ಛಿನ್ನ ಸರಣಿಯಲ್ಲಿ ಜೊತೆಜೊತೆಗೆ ಇರುತ್ತವೆ – ಎಂದು ವಾದಿಸಿದರು.

ಈ ಲೇಖನವು ಚರ್ಚಿಸುವ ಭಾರತದ ತರಗತಿಗಳ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು, ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಅಥವಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥವಿವರಣೆಗೆ ನೀಡಿದ ತಮ್ಮ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ಒಂದು ಬಹಿರ್ವಾಹಿ ನಿಲುವನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡು, ಮತ್ತು ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷವಾಗಿಯೋ ಅಥವಾ ಪರೋಕ್ಷವಾಗಿಯೋ ಆ ನಿಲುವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಿದಾಗ ಸಮಸ್ಯೆಯೊಂದು ಉದ್ಭವಿಸಿತು. ನಾವೀಗ ಭಾರತದ ತರಗತಿಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಬಹಿರ್ವಾಹಿ ಮತ್ತು ರಸಾಭಿಜ್ಞ ನಿಲುವುಗಳ ಸೂಚಿತವಾದ ಪರಿಣಾಮಗಳೇನೆಂದು ಪರಿಶೀಲಿಸೋಣ.

ಭಾರತದ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿನ ಸನ್ನಿವೇಶ

ಭಾರತದ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಹಿತ್ಯದ ಬೋಧನೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕ-ಪ್ರಾಬಲ್ಯದ ವಿದ್ಯಮಾನವಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕನೆಂದರೆ ಜ್ಞಾನ ಭಂಡಾರವೆಂದೂ ಮತ್ತು ಆದ್ದರಿಂದ ಆತ ಜ್ಞಾನ ತಲುಪಿಸವವನೆಂದೂ ಗ್ರಹಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ (Sah (ಸಾಹ್),2009). ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಸಾಹಿತ್ಯವನ್ನು ಕಲಿಸುವಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರೇ ಸ್ವತಃ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದುತ್ತಾರೆ ಅಥವಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ಓದಿಸುತ್ತಾರೆ; ಕಠಿಣ ಪದಗಳ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಲೇ ಇರುವುದರೊಂದಿಗೆ ದೋಷಯುಕ್ತ ಉಚ್ಚಾರಣೆಯನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸಲು ಮರೆಯುವುದಿಲ್ಲ (Sinha (ಸಿನ್ಹಾ), 2009). ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರತಿ ವಾಕ್ಯದ ನಂತರ ನಿಲ್ಲಿಸಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅದನ್ನು ಹೇಗೆ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆಂದು ತಪ್ಪಿಯೂ ಕೇಳದೆ ಅದನ್ನು ವಿವರಿಸುವುದು ಸಹ ಸಾಮಾನ್ಯ. ಆನಂತರ ಪಠ್ಯದ ವಾಸ್ತವಾಂಶಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿರುವ ಪ್ರಶ್ನೋತ್ತರಗಳ ಸರಣಿಯನ್ನು ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಎಳೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಿಂಡರೆಲ್ಲಾಳ ಕಥೆಯನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಹೀಗಿರುತ್ತವೆ:

- ಸಿಂಡರೆಲ್ಲಾ ಯಾರು?
- ಅವಳಿಗೆ ಎಷ್ಟು ಜನ ಸಹೋದರಿಯರು?
- ಸಿಂಡರೆಲ್ಲಾ ಮಾಡಬೇಕಾದ ಮನೆಗೆಲಸಗಳು ಯಾವವು?
- ನೃತ್ಯಕೂಟಕ್ಕೆ ಹೋಗಲು ಸಿಂಡರೆಲ್ಲಾಳಿಗೆ ಯಾರು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ?
- ಸಿಂಡರೆಲ್ಲಾಳಿಗೆ ನೃತ್ಯಕೂಟಕ್ಕೆ ಹೋಗಲು ಈ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಹೇಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಿದ?
- ನೃತ್ಯಕೂಟದಲ್ಲಿ ಸಿಂಡರೆಲ್ಲಾ ಏನನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಬರುತ್ತಾಳೆ?
- ಅವಳು ನೃತ್ಯಕೂಟದಿಂದ ಎಷ್ಟು ಹೊತ್ತಿಗೆ ಹಿಂತಿರುಗಬೇಕಿತ್ತು?
- ರಾಜಕುಮಾರ ಸಿಂಡರೆಲ್ಲಾಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಕಂಡುಹಿಡಿದ?
- ರಾಜಕುಮಾರ ಮತ್ತು ಸಿಂಡರೆಲ್ಲಾ ಮುಂದೆ ಸದಾ ಸುಖ-ಸಂತೋಷದಿಂದಿದ್ದರೇ?
- ಸಿಂಡರೆಲ್ಲಾಳ ಮಲತಾಯಿ ಮತ್ತು ಮಲಸಹೋದರಿಯರನ್ನು ಅವರ ದುಷ್ಕೃತ್ಯಗಳಿಗಾಗಿ ಹೇಗೆ ಶಿಕ್ಷಿಸಲಾಯಿತು?
- ಈ ಕಥೆಯ ನೀತಿ ಏನು?

ಸಿಂಡರೆಲ್ಲಾ ಕಥೆಯನ್ನು ಓದುತ್ತಿದ್ದಾಗ ಎಳೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಏನಾದರೂ ಯೋಚನೆಗಳು ಬಂದಿರಬಹುದು ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ಏನಾದರೂ "ಅನಿಸಿರ"ಬಹುದು ಎನ್ನುವುದನ್ನೆಲ್ಲ ಶಿಕ್ಷಕರು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲಿಲ್ಲ ಎಂದು ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳೇ ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಲಾದ ಎಲ್ಲ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳೂ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಕಥೆಯ ವಾಸ್ತವ ವಿವರಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಿದ್ದಾರೆಯೇ ಎಂಬುದನ್ನು ಅಳೆಯಲೆಂದೇ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಿದವಾಗಿವೆ. ಖೇದದ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅನೇಕ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಅಧ್ಯಾಯದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗುವ ಪಠನಗ್ರಾಹ್ಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಇದೇ ಬಗೆಯವು ಮತ್ತು ಕಲಿಸುವಾಗ ಇವುಗಳನ್ನೇ ಚಾಚೂ ತಪ್ಪದೇ ಅನುಸರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಯೋಚಿಸುವಂತೆ ಅಥವಾ ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಸ್ಪಂದಿಸುವಂತೆ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಿದ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ನೀಡುವ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಬಹುಶಃ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟು ಜನ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿರುತ್ತಾರೊ ಅಷ್ಟು ಬಗೆಯವಾಗಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ. ಅಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ಪಠ್ಯದ ಒಂದು ಸರ್ವಸಮ್ಮತ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ತಲುಪುವ ಗುರಿ

ಹೊಂದಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ವೈವಿಧ್ಯಪೂರ್ಣ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು ತುಂಬಾ ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ತತ್ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಹೇಳುವ ಅವಕಾಶವೇ ದೊರೆಯದೇ ಅವರು ತಮ್ಮ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿವರಣೆಗೆ ಸರಿಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನೇ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ವಾಚಕ-ಸ್ಪಂದನ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ತತ್ವಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ನಾವು ತರಗತಿಯನ್ನು ಪುನರ್ರಚಿಸಬಹುದಾದರೆ, ಆಗ ಅದು ತೀರ ಬೇರೆಯೇ ರೀತಿಯದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಮೊಟ್ಟಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಖಂಡಿತಕ್ಕೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಾತಿಗಿಂತ ಅಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯ ಮಾತೇ ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಗುಂಪು ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಗದ್ದಲದ ಪ್ರಮಾಣ ಕೊಂಚ ಹೆಚ್ಚೇ ಇರಬಹುದು. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಬಹುಶಃ ತಮ್ಮ ಸಹಪಾಠಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಪಠ್ಯದ ಕುರಿತು ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಇನ್ನಾವುದೋ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರಬಹುದು. ಇಂತಹ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕೇಳಲಾಗುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಈ ಬಗೆಯಲ್ಲಿರಬಹುದು:

- ಕಥೆಯನ್ನು ಓದಿದ ನಿಮಗೆ ಏನನಿಸಿತು?
- ಕಥೆಯ ಯಾವ ಭಾಗ ನಿಮಗೆ ಬಹಳ ಇಷ್ಟವಾಯಿತು?
- ಈ ಕಥೆಗೆ ಒಂದು ಪರ್ಯಾಯ ಅಂತ್ಯವನ್ನು ರಚಿಸಿ.
- ಕಥೆಯ ಯಾವ ಪಾತ್ರ ನಿಮಗೆ ಬಹಳ ಇಷ್ಟವಾಯಿತು ಮತ್ತು ಯಾಕೆ?
- ಸಿಂಡರೆಲ್ಲಾಳನ್ನು ಬೇರೊಂದು ಕಥೆಯ ಪಾತ್ರದೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ತೋರಿಸಿ.
- ಕಥೆಯಲ್ಲಿರುವ ಯಾವುದಾದರೊಂದು ಪಾತ್ರಕ್ಕೆ ಪತ್ರ ಬರೆಯಿರಿ.
- ಕಥೆಯಲ್ಲಿ ನಿಮಗೆ ಇಷ್ಟವಾದ ಒಂದು ದೃಶ್ಯವನ್ನು ಬಿಡಿಸಿ.
- ನೀವು ಸ್ವತಃ ಸಿಂಡರೆಲ್ಲಾಳನ್ನು ಭೇಟಿಯಾದರೆ, ಅವಳಿಗೆ ಯಾವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಲು ನೀವು ಬಯಸುವಿರಿ?
- ಸಿಂಡರೆಲ್ಲಾಳನ್ನು ಇಂದಿನ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿಟ್ಟು ಅವಳ ಕಥೆಯನ್ನು ಪುನರ್ಲೇಖಿಸಿ.
- ಸಿಂಡರೆಲ್ಲಾಳ ಅಥವಾ ಅವಳಂತಹುದೇ ಬದುಕು ಸಾಗಿಸುತ್ತಿರುವ ಇನ್ನಾರದಾದರೂ ಕಥೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸಿ ನಿಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತ/ಸ್ನೇಹಿತೆಗೆ ಒಂದು ಪತ್ರವನ್ನು ಬರೆಯಿರಿ.
- ನೀವು ಒಂದು ದಿನದ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಮಾಂತ್ರಿಕ ಶಕ್ತಿಯುಳ್ಳವರಾದರೆ, ಯಾರ ಬದುಕನ್ನು ನೀವು ಬದಲಾಯಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತೀರಿ ಮತ್ತು ಹೇಗೆ?
- ಕಥೆಯಲ್ಲಿ ನಿಮಗೆ ತುಂಬ ಇಷ್ಟವಾದ ಭಾಗವನ್ನು ನಿಮ್ಮ ಸಂಗಾತಿಗೆ ನಿರೂಪಿಸಿ.

ಈ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅವರ ಪಠ್ಯದ ಮತ್ತು ಅನುಭವದ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು, ಪಾತ್ರಗಳ ವಿವರಣೆ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಭಾಗಗಳನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಅವರ ಇಷ್ಟಗಳು ಮತ್ತು ಇಷ್ಟಪಡದಿರುವಿಕೆಗಳನ್ನು ಅರಿಯಲು ನೆರವಾಗುವ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಗುರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಅಂತಹ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಓದುಗ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯದ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸಲು ಮತ್ತು ಅಂತರಗ್ರಂಥೀಯ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಲು ಸಹ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಕೇವಲ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿನ

ವಾಸ್ತವ ವಿವರಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಬದಲಾಗಿ ತರ್ಕಿಸುವ, ಜ್ಞಾತದಿಂದ ಅಜ್ಞಾತವನ್ನು ಊಹಿಸುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಕಥೆಯಲ್ಲಿ ಮುಂದಾಗುವುದನ್ನು ಊಹಿಸಲು, ತೀರ್ಮಾನಗಳಿಗೆ ಬರಲು ಮತ್ತು ಕಠಿಣ ಪದಗಳ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಅವು ಬಳಕೆಯಾದ ಸಂದರ್ಭದ ನೆರವಿನಿಂದ ಊಹಿಸಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಬಹು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ಅವರಿಗೆ ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಯೋಚಿಸಲು ಮತ್ತು ಅನ್ವೇಷಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಈ ರಚನಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನ ಮತ್ತು ಅದರ ಉಪಯುಕ್ತತೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿದಿದ್ದರೂ, ನಾವು ಇನ್ನೂ ವರ್ತನಾವಾದಿ ವಿಧಾನಗಳನ್ನೇ ಅನುಸರಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. ಇದು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಬಂಧಿಸುತ್ತದೆಯಲ್ಲದೆ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತರಗತಿಯು ಆಸಕ್ತಿರಹಿತವೂ ನೀರಸವೂ ಅನಿಸುತ್ತದೆ. ಅವರು ಸಾಹಿತ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಜೀವನಪರ್ಯಂತ ಜಿಗುಪ್ಸೆಯನ್ನು ಸಹ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಇದಲ್ಲದೇ, ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ನೀತಿಬೋಧಕವಾಗಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯೂ ಇದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಒಂದು ಕಥೆಯನ್ನು ಓದಿದ ನಂತರ, ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಸುಮ್ಮನೆ ಓದುವುದರಿಂದಲೇ ಸಂತೋಷವನ್ನು ಅನುಭವಿಸಿದ್ದನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಿ ಕಥೆಯ ನೀತಿಯ ಕುರಿತು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾರೆ (Kumar(ಕುಮಾರ್), 2004; Sah (ಸಾಹ್), 2009).

ಮುಂದಿನ ದಾರಿ

ಭಾರತದ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಹಿತ್ಯ ಬೋಧನೆಯ ಸುತ್ತ ನಾವು ನಡೆಸಿದ ಚರ್ಚೆಯಿಂದ ಹಲವಾರು ಸೂಚಿತವಾದ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಹೊರಸೆಳೆಯಬಹುದು. ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆ ಮೂಲತಃ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದಲೇ ಆಗಬಹುದಾದುದರಿಂದ ಸೇವಾ-ಪೂರ್ವದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಸೇವಾ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ವಾಚಕ-ಸ್ಪಂದನ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಕಡೆ ಅಭಿಮುಖರನ್ನಾಗಿಸುವ ತುರ್ತು ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ. ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಬದಲಾವಣೆಯು ತಳಮಟ್ಟದಿಂದಲೇ ಶುರುವಾಗಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಧಾನವನ್ನು ಅರಿತುಕೊಂಡಾಗಲಷ್ಟೇ ಅವರು ಅದನ್ನು ಅನುಸರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಚಿಂತನೆ, ಸಮಸ್ಯಾ ಪರಿಹಾರ ಮತ್ತು ಸಹಾನುಭೂತಿಗಳಂತಹ ಜೀವನ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಸ್ಪಂದನ-ಆಧಾರಿತ ತರಗತಿಗೆ ಇದೆ. ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ, ಭಯರಹಿತ ವಾತಾವರಣ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಸಹಪಾಠಿಗಳ ಅಂಗೀಕಾರ ಮತ್ತು ಚೇತೋಹಾರಿಯಾದ ತರಗತಿಯ ವಾತಾವರಣ – ಇವು ಈ ಜೀವನ ಕೌಶಲ್ಯಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಅನುಕೂಲಕರವಾದ ಕೆಲವು ಅಂಶಗಳಾಗಿವೆ. ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮುಕ್ತವಾಗಿ ತಮ್ಮನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ದೊರೆತಾಗ, ತರಗತಿಯು ಸರ್ವಾಧಿಕಾರಿ ಮನೋಭಾವದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಸಹಪಾಠಿಗಳ ನೈತಿಕ ಪೂರ್ವಗ್ರಹ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿಲ್ಲದೆ ಪ್ರಜಾಸತ್ತೀಯ ಪರಿಸರವಾದಾಗ, ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ತರಗತಿಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿ “ಭಾಗವಹಿಸುವ”ರಾಗುತ್ತಾರೆ.

ಒಂದು ಸ್ಥೂಲ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ನೋಡಿದರೆ, ಮೇಲೆ ಹೇಳಿರುವಂತಹ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ದಾಖಲಾತಿ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನೂ ಮತ್ತು ಅವರನ್ನು ಹಿಡಿದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ ತರಗತಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಸಹ ಬಹುಮುಖ್ಯವಾದ ಪಾತ್ರವಹಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯ; ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಿರಾಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯ ಪ್ರತಿಕೂಲ ವಾತಾವರಣವೆರಡೂ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಶಾಲೆಯಿಂದ ದೂರವಿಡುವ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳಾಗಿವೆ, ಮತ್ತು ಇವುಗಳಿಂದಾಗಿಯೇ ಅನೇಕ ಸಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಾಲೆಯನ್ನೇ ತೊರೆಯುತ್ತಾರೆ. ಜೊತೆಗೆ, ಸಾಹಿತ್ಯದ ಬಹಿರ್ವಾಹಿ ಓದನ್ನಷ್ಟೇ ಉತ್ತೇಜಿಸುವ, ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿನ ವಾಸ್ತವಾಂಶಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಮೇಲಷ್ಟೇ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವ ನಮ್ಮ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ವಿಧಾನವನ್ನು ಮಾರ್ಪಡಿಸುವುದು ಆವಶ್ಯ. ಸ್ಪಂದನ-ಆಧಾರಿತ ಕೆಲಸಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ನಮ್ಮ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಿದರೆ, ಅವು ತಿರುಗಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸಿ, ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ವಾಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ಅವಕಾಶ ಕಲ್ಪಿಸಿ, ಅವರ ಕಲಿಕಾಕ್ಷಮತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ.

ಮಕ್ಕಳ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಆರಂಭಿಕ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತ ಸಿನ್ಹಾ (2000) ಅವರು ಬೋಧನಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಪಾತ್ರದ ಕಡೆ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆಯುತ್ತಾರೆ; ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಭಾಷೆಯ ಶಬ್ದ ಸಂಕೇತ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವ ವಿಧಾನ (graphophonic)ದ ಮೇಲಿನ ಅತಿಯಾದ ಅವಲಂಬನೆಯಿಂದಾಗಿ ಸುಸಂಬದ್ಧತೆಯನ್ನಾಗಲಿ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣತೆಯನ್ನಾಗಲಿ ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾ ಅವುಗಳ ಕೃತಕತೆಯನ್ನು ನಿರೂಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇಂತಹ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಲೀ ಆನಂದಿಸಲಾಗಲೀ ಸಾಧ್ಯವಾಗದ ಪಠ್ಯಸಾಮಗ್ರಿಯ ಭಾರದಿಂದಾಗಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಓದಿನಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನೇ ಕಳೆದುಕೊಂಡುಬಿಡುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಆದ್ದರಿಂದ ಶಾಲೆಗೆ ಬರಬೇಕೆಂಬ ಪ್ರೇರಣೆಯೂ ಅವರಿಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಆಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅಖಂಡ ಭಾಷೆಯ ಮೇಲೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಕಥೆ, ಕವಿತೆ, ನಾಟಕ ಮುಂತಾದವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಮತ್ತು ಆನಂದದಾಯಕ ಪಠ್ಯಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ತುರ್ತು ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ. ಅಂತಹ ಪಠ್ಯಗಳು (ಮತ್ತು ಸಹಜವಾಗಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಬಲಪಡಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು) ಓದುಗರನ್ನು ಆಲೋಚಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಲ್ಲದೆ, ಓದುಗರು ತಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ, ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ, ಮತ್ತು ಹೃದಯಾಂತರಾಳದ ಸ್ಪಂದನೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವಂತೆ ಪ್ರಚೋದಿಸುತ್ತವೆ ಕೂಡ.

ಉಪಸಂಹಾರ

ವಾಚಕ-ಸ್ಪಂದನ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳು ಮೂಲತಃ ಸಾಹಿತ್ಯ ಬೋಧನೆಯೊಂದಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದ್ದರೂ ಇಂದು ಅವುಗಳ ಸೂಚಿತವಾದ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಹಲವಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ದೂರಗಾಮಿ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ. ಶಿಕ್ಷಣದ ಉದ್ದೇಶ ಸಾಕ್ಷರರಾದ ಯಾಂತ್ರಿಕ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ಸೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲ. ಅದರ ಉದ್ದೇಶವು ಉತ್ತಮ ಗ್ರಹಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವ ಮನೋಭಾವ ಮತ್ತು ಮಾನವೀಯ ಕಳಕಳಿಯಿಂದ ಯೋಚಿಸುವ, ಭಾವಿಸುವ

ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು. ಪ್ರಜಾಸತ್ತಾತ್ಮಕವೂ ಮುಕ್ತವಾದ ಸ್ಪಂದನ-ಆಧಾರಿತವೂ ಆದ ತರಗತಿಯು ಈ ಗುರಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗಾದರೂ ನಮಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು.

References

Fish, S.E. (1992). Literature in the reader: Affective stylistics. In J.P. Tomkins (Ed.), *Reader-Response Criticism: From formalism to post-structuralism* (pp. 70-100). Baltimore: The John Hopkins University Press.

Iser, W. (1992). The reading process: A phenomenological approach. In J.P. Tomkins (Ed.), Reader-Response Criticism: From formalism to post-structuralism (pp. 50-69). Baltimore: The John Hopkins University Press.

Kumar, K. (2004). *What is worth teaching?* (3rded.). New Delhi: Orient Longman.

Purves, A.C. (1972). *How Porcupines make love.* Lexington: Xerox College Publishing.

Rosenblatt, L.M. (1938). *Literature as exploration.*New York, NY: D. Appleton-Century Company.

Rosenblatt, L.M. (1980). What facts does this poem teach you? *Language Arts, 57(*4*),* 385-394.

Sah, S. (2009). *Reading Hindi literature in elementary school context* (Unpublished M. Phil. dissertation). Central Institute of Education, University of Delhi. Delhi.

Sinha, S. (2000). Acquiring literacy in Indian Schools. *Seminar, 493,* 38-42.

Sinha, S. (2009). Rosenblatt's theory of reading: Exploring literature. *Education Dialogue, 6(*2*)* 223-238.

ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು

1. ಪ್ರಸ್ತುತ ಲೇಖಕರ ಪ್ರಕಾರ ಸದ್ಯದ ವಿಮರ್ಶೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳೇನು?
2. ವಾಚಕ-ಸ್ಪಂದನ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳೆಂದರೇನು? ಅವುಗಳನ್ನು ಅನ್ವಯಿಸಿಕೊಂಡ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವು ನವ್ಯ ವಿಮರ್ಶೆಯ ಗ್ರಹೀತಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ತೊಡಕುಗಳಿಂದ ಪಾರಾಗಲು ಹೇಗೆ ಸಹಕರಿಸುತ್ತದೆ.
3. ಬಹಿರ್ವಾಹಿ ನಿಲುವು ಮತ್ತು ರಸಾಭಿಜ್ಞ ನಿಲುವು ಇವುಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ವಿಶದಪಡಿಸಿ.

4. ನೀವು ಇಷ್ಟಪಡುವ ಯಾವುದಾದರೂ ಕಥೆ ಅಥವಾ ಕವನದ ಮೇಲೆ "ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ" ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವ ಐದು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನೂ "ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ" ಸ್ಪಂದನವನ್ನು ಬಯಸುವ ಐದು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿ.

ಶೆಫಾಲಿ ಶ್ರೀವಾಸ್ತವ ಅವರು ಇನ್ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಆಫ್ ಹೋಮ್ ಇಕನಾಮಿಕ್ಸ್ ನಲ್ಲಿ ಸಹಾಯಕ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಆರಂಭಿಕ ಸಾಕ್ಷರತೆ, ಬಹುಭಾಷಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ - ಇವು ಅವರ ಆಸಕ್ತಿಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು.
shefali.ms@gmail.com

ಅನುವಾದಕರು: ಎಂ.ಜಿ ಹೆಗ್ಡೆ/ ಪರಿಶೀಲಕರು: ಪ್ರಜ್ಞಾ ಶಾಸ್ತ್ರಿ

Source: *Language and Language Teaching* Volume 6 Number 2 Issue 12 July 2017